УДК 378.141.21

ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРИЕМА И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ КОНКУРСНОГО ОТБОРА ПОСТУПАЮЩИХ В ВУЗЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

О.Е. Пермяков, Б.В. Илюхин*

Томский политехнический университет
*Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
E-mail: operm@tpu.ru, bvi@tusur.ru

Определены основные проблемы обеспечения качества приема поступающих в государственные вузы Российской Федерации. Показано, что прием поступающих только по результатам учебных достижений, не обеспечивает зачисление наиболее способных граждан, подготовленных к освоению образовательных программ. Предложено при зачислении дополнительно использовать результаты оценивания профессиональной ориентированности и личностных качеств поступающих, позволяющих прогнозировать успешность их обучения в вузе и будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время отмечается значительное усиление внимания общества и государства к проблемам доступности и равенства прав граждан на получение высшего профессионального образования. Тем самым подтверждается актуальность проблемы обеспечения качества приема в вузы РФ на основе системной организации конкурсного отбора.

Право на получение бесплатного высшего профессионального образования гарантировано гражданам РФ Конституцией РФ, федеральными законами «Об образовании» и другими нормативными актами, регламентирующими порядок и правила приема в вузы РФ.

Необходимость и цели организации конкурса определяет по сути п.26 Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, утвержденным постановлением Совета Министров – Правительством Российской Федерации от 05.04.2001 № 264, который гласит: «Прием в высшие учебные заведения проводится на конкурсной основе по заявлениям поступающих. Условия конкурса должны гарантировать соблюдение прав граждан на образование и обеспечивать зачисление наиболее способных граждан, подготовленных к освоению образовательных программ соответствующего уровня и (или) ступени, если иное не предусмотрено законодательством Российской Федерации».

Обязанность проведения конкурсного отбора возложена на приемные комиссии вузов РФ, которые должны гарантировать соблюдение прав граждан на образование и обеспечивать зачисление наиболее способных граждан, подготовленных к освоению образовательных программ соответствующего уровня и (или) ступени. Условия проведения конкурсного отбора регламентированы Порядком приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования РФ. При этом, конкурсный отбор поступающих проводится исключительно по результатам письменных вступительных испытаний (ВИ) по общеобразовательным предметам (кроме испытаний по специальности при приеме на подготовку в области культуры и искусства, физической культуры, лингвистики, а также других, определяемых Минобрнауки РФ). Исключение сделано только для поступающих, окончивших с медалью (с отличием) образовательные учреждения среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Для них возможен прием по результатам собеседования или испытаний профильной направленности, позволяющих выявить их способности осваивать избранную ими образовательную программу.

Возможно ли в данных условиях приемной комиссии вуза обеспечить зачисление наиболее способных граждан, подготовленных к освоению образовательных программ только по результатам ВИ, тем самым, гарантируя соблюдение прав граждан на образование? Для этого необходимо рассмотреть понятие «способные граждане, подготовленные к освоению образовательных программ».

С общих позиций психологии, к способностям человека как личности относят свойства личности,

имеющие индивидуальную меру выраженности и определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков [1]. Применительно к поступающим в вуз, данное определение можно трактовать так: *способности поступающих, подготовленных к освоению образовательных программ вуза, есть свойства личности, имеющие индивидуальную меру выраженности и определяющие успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков в обучении и в будущей профессиональной деятельности.* К социальному познанию и поступкам поступающего можно отнести:

- индивидуальные общеобразовательные учебные достижения, показанные в результате обучения на уровне среднего (полного) общего образования;
- профориентированность поступающих, выражающаяся в готовности к обучению по выбранной программе профессионального образования и к будущей профессиональной деятельности;
- личностные качества, характеризующие успешность его социализации в вузе и в будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что существующая практика приема в вузы, во многом регламентированная нормативной базой, не позволяет в полной мере оценить качество всех трех составляющих характеристик поступающих для того, чтобы посредством конкурсного отбора гарантированно обеспечить соблюдение прав граждан на образование. Не решает этих проблем различные экзаменационные испытания (ЭИ): единый государственный экзамен (ЕГЭ), межвузовские и всероссийские олимпиады или вступительные испытания. По результатам их сдачи можно оценить только индивидуальные учебные достижения по общеобразовательным предметам, полученные в результате обучения на уровне среднего (полного) общего образования. Поскольку целью любых ЭИ является получение количественных характеристик (численных оценок) индивидуальных учебных достижений поступающих, рассмотрим проблемы качества оценивания результатов ЭИ.

Под учебными достижениями поступающих, оцениваемых по результатам сдачи ЭИ, как правило, понимается совокупность знаний, умений и навыков выполнять некое множество заданий по общеобразовательным предметам [10,11]. В зависимости от количества решенных (выполненных) заданий определяется уровень подготовленности (уровень учебных достижений) испытуемого. При этом обязательным условием является полное отражение указанным множеством заданий той области знаний, уровень подготовленности в которой должен быть установлен [2].

Уровень подготовленности испытуемого (S) является латентным параметром [3], т. е. таким параметром, который недоступен для непосредственного наблюдения, поскольку весьма существенно зависит от многих факторов (полноты отражения множеством заданий исследуемой области, качества составления самих заданий, психического и эмоционального состояния испытуемого, состояния его здоровья и т. д.). Следовательно, в ходе испытания возможно получить лишь оценку измеряемого параметра – S, т. е. меру уровня подготовленности. Применительно к тестированию классическая теория тестирования [4–6] вводит понятие истинного тестового балла испытуемого (T), который является неслучайной для каждого участника испытания величиной, характеризующей его уровень подготовленности. При этом она учитывает уровень трудности заданий – t. Таким образом, T является некоей функцией переменных S и t.

$$T=f(\hat{S},t).$$

1. Ряд исследователей [7. С. 4–5] предлагает использовать для анализа результатов испытаний следующее соотношение:

$$X=T+E, \quad (1)$$

где X – наблюдаемый балл испытуемого, а E – некая случайная ошибка.

При этом необходимо учитывать, что на оценку (балл) испытуемого, кроме перечисленных, влияет еще целый ряд факторов (полнота отражения множеством заданий исследуемой области, качество заданий, равномерность распределения трудности вариантов (в случае использования для проведения экзамена нескольких вариантов), возможность использования дополнительной литературы, стабильность условий проведения экзамена и многое другое). Эти факторы вносят искажения в измеряемую величину. Формула (1) тогда примет следующий вид:

$$X=f(\hat{S},t)+\Delta+E, \quad (2)$$

где Δ – систематическая ошибка измерений.

Рассмотрим величину Δ более подробно. Очевидно, несколько причин появления систематических ошибок при измерении уровня подготовленности по разным видам ЭИ:

- использование для оценки уровня подготовленности нескольких ЭИ: ЕГЭ, централизованное тестирование (ЦТ), межвузовские или всероссийские олимпиады, вузовские вступительные испытания (экзамены) и необходимость совмещения их результатов на единой измерительной шкале;
- нарушение процедуры проведения экзамена;
- ошибки разработчиков при составлении экзаменационных или тестовых заданий;
- неравнозначная сложность различных вариантов экзаменационных билетов.

Таким образом, систематическую ошибку измерений уровня подготовленности можно представить как функцию нескольких переменных:

$$\Delta=f(r,h,n,z), \quad (3)$$

где r – ошибки разработчиков, n – неравнозначная сложность различных вариантов экзаменационных билетов, h – нарушение процедуры проведения экзамена, z – ошибки при совмещении результатов

различных ЭИ на единой измерительной шкале. Указанные причины появления систематической ошибки можно считать независимыми от испытуемого, поэтому функция (3) примет вид:

$$\Delta=f_1(r)+f_2(h)+f_3(n)+f_4(z).$$

Ошибки разработчиков при составлении заданий выражаются во включении в экзаменационный билет заданий с неверно или некорректно сформулированным условием, в том числе и в результате опечаток. Результатом является невозможность группы испытуемых, получивших данный вариант правильно выполнить данное задание и, следовательно, потеря части итогового балла. Это приведет к невозможности дифференциации выполнявших этот вариант по признаку решения данного задания и соответственно поставит сдающих в неравные условия относительно выполнявших другие варианты. Таким образом, появится систематическая ошибка при подсчете тестового балла. К примеру, на ЕГЭ величина этой ошибки может достигать нескольких первичных баллов. Максимально возможные значения таких ошибок по математике для различных форм испытаний приведены в табл. 1. Теоретически, ошибки разработчиков должны устраняться до применения заданий. Несмотря на это, в 2004 г., председателем Государственной экзаменационной комиссии ЕГЭ Томской области были направлены письма № 867/01-15 от 28.05.2004 г. и № 1040/01-16 от 17.06.2004 г. в управление контроля качества образования Рособрнадзора РФ, об обнаружении при проведении ЕГЭ на территории Томской области ошибок в отдельных заданиях ряда вариантов контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ по химии и русскому языку соответственно. Ошибки в заданиях были выявлены в 2005 г. в двух вариантах КИМ ЕГЭ по математике. Единственным способом недопущения появления подобного вида ошибок, является экспертиза экзаменационных заданий, проводимая независимыми специалистами, а также проверка корректур заданий перед их размножением. При этом, вероятность появления таких ошибок будет сведена к минимальной величине, практически не влияющей на результат измерений.

Таблица 1. *Величина систематической ошибки при проведении различных форм экзаменационных испытаний по математике*

Форма испытаний	Предел шкалы оценивания	Ошибка, баллов	
		Миним.	Максим.
ЕГЭ	100	1	8
ЦТ	100	1	4
Межвузовские олимпиады	100	6	20

Высокие значения ошибок для олимпиад объясняются небольшим количеством экзаменационных заданий в билете и низкой дифференцирующей способностью критериев их проверки. Например, в билете по математике открытой межвузовской олимпиады по математике Томской области содержится 9 заданий, оцениваемых максимально от 6 до 20 баллов каждое. Критерии оценивания данных заданий допускают выставление нулевого, половинного или максимального количества баллов за каждое. Соответственно ошибка в формулировке задания или опечатка в условии может привести к соответствующей ошибке в оценивании.

Неравнозначная сложность различных вариантов экзаменационных билетов приводит к систематической ошибке в измерениях, поскольку группы испытуемых, выполняющих различные варианты оказываются в заведомо неравных условиях. Данная ошибка может быть исправлена различными способами, основными из которых являются:

- составление вариантов экзаменационных билетов на основе статистических характеристик экзаменационных (тестовых) заданий;
- независимая экспертиза сложности и трудности вариантов экзаменационных билетов;
- коррекция результатов во время шкалирования, т. е. перевод из первичного в тестовый балл.

Исправление таких ошибок проводится в централизованном тестировании и ЕГЭ, что касается олимпиад и вузовских вступительных испытаний, то подобная практика нам неизвестна.

Для изучения ошибок, возникающих вследствие совмещения нескольких результатов ЭИ на одной шкале оценивания, рассмотрим результаты обучения студентов бюджетной формы обучения в первом семестре первого курса Томского политехнического университета.

Таблица 2. *Результаты входного контроля (ВК) по математике студентов первого курса Томского политехнического университета в осеннем семестре 2003–2004 учебного года*

Оценка при поступлении	Поступившие по результатам:											
	ЕГЭ				Олимпиад				ЦТ			
	Кол-во, чел.	%	Оценка ВК	%	Кол-во, чел.	%	Оценка ВК	%	Кол-во, чел.	%	Оценка ВК	%
3	96	8,31	2	10,0	0	–	2	–	20	10,87	2	6,3
			3	58,9			3	–			3	62,5
			4	23,3			4	–			4	18,7
			5	7,8			5	–			5	12,5
4	411	35,58	2	5,1	70	47,30	2	12,7	45	24,46	2	8,3
			3	66,9			3	47,3			3	33,4
			4	27,5			4	25,5			4	38,9
			5	0,5			5	14,5			5	19,4
5	646	55,93	2	6,1	78	52,70	2	16,4	119	64,67	2	12,2
			3	24,5			3	37,7			3	32,7
			4	53,7			4	29,5			4	31,6
			5	15,7			5	16,4			5	23,5

В табл. 2 рассматриваются результаты входного контроля по математике студентов бюджетной формы обучения первого курса ТПУ набора 2003 г. Процент подтвердивших свой результат, т.е. получивших 4 и 5 на входном контроле среди поступавших по результатам ЕГЭ (69,4 %) выше, чем среди

поступавших по результатам ЦТ (55,1 %), и гораздо выше, чем среди поступавших по результатам олимпиады (45,9 %).

Таблица 3. *Результаты рубежного контроля по математике студентов первого курса Томского политехнического университета в осеннем семестре 2003–2004 учебного года*

Оценка при поступлении	Поступившие по результатам:											
	ЕГЭ				Олимпиад				ЦТ			
	Кол-во, чел.	%	Оценка ВК	%	Кол-во, чел.	%	Оценка ВК	%	Кол-во, чел.	%	Оценка ВК	%
3	96	8,31	2	10,7	0	0	2	0,0	20	10,87	2	12,4
			3	66,7			3	0,0			3	68,8
			4	10,6			4	0,0			4	12,5
			5	12,0			5	0,0			5	6,3
4	411	35,58	2	6,1	70	47,30	2	14,5	45	24,46	2	11,1
			3	61,5			3	45,4			3	36,1
			4	27,2			4	27,4			4	36,1
			5	5,2			5	12,7			5	16,7
5	646	55,93	2	3,8	78	52,70	2	19,6	119	64,67	2	15,3
			3	27,1			3	36,1			3	32,6
			4	37,4			4	27,9			4	29,6
			5	31,7			5	16,4			5	22,5

Эти данные косвенно подтверждаются результатами рубежного контроля (РК) по математике студентов 1 курса ТПУ в осеннем семестре 2003–2004 учебного года (табл. 3). Среди получивших оценку 5 на ЕГЭ процент подтвердивших этот результат на рубежном контроле гораздо выше (31,65 %), чем среди получивших 5 на вступительных испытаниях на централизованном тестировании (22,45 %) и намного выше, чем соответствующий результат сдававших открытую межвузовскую олимпиаду (16,39 %).

Данные результаты свидетельствуют о возможном несоответствии шкал оценивания результатов ЕГЭ, ЦТ и открытых межвузовских олимпиад.

Количественную оценку разницы двух шкал можно получить, сравнив результаты одних и тех же поступающих, полученных ими на различных видах испытаний. На практике провести такие исследования весьма затруднительно, поскольку в приемные комиссии вузов поступающим предъявляется лучший результат из всех видов испытаний, которые он сдавал. Тем не менее, нами были исследованы результаты ЕГЭ и ЦТ по математике (1042 человека) и физике (514 человек) выпускников школ Томской области в 2005 г. сдававших и тот, и другой виды испытаний. Среднее значение разности оценок по математике составило +13,5 балла, по физике – +4,6 балла. Максимальное различие оценок по математике – 49 баллов, по физике – 40 баллов.

Более существенная разница была получена при сравнении результатов открытой межвузовской олимпиады и ЕГЭ у прошедших обе формы испытаний: 390 человек по математике и 206 человек по физике. Среднее значение модуля разности оценок по математике составило 15,2 балла, по физике – 8,4 балла.

Четвертый вид систематических ошибок измерений связан с нарушением процедуры проведения экзамена. Причины его появления – желание отдельных должностных лиц, повысить результаты экзамена. Данный вид ошибок измерения характерен не только для Единого государственного экзамена, но и для других видов вступительных испытаний – олимпиад, централизованного тестирования. Доказательством существования указанного вида ошибок служат:

- ежегодная отмена Федеральным центром тестирования результатов Централизованного тестирования в отдельных пунктах его проведения;
- ненормальное (далекое от нормального) распределение тестовых баллов многих региональных олимпиад;
- существенно завышенный средний тестовый балл по отдельным предметам ЕГЭ в ряде регионов РФ.

Данный вид ошибок на сегодняшний день наименее изучен и требует отдельного детального исследования. Также необходимо серьезное изучение механизмов его появления, способов количественной оценки и методов устранения или минимизации степени его влияния на конечный результат.

Случайная ошибка (2) при измерении уровня подготовленности в основном зависит от двух факторов: психоэмоционального состояния испытуемого и ошибки, вызванной применением несовершенных контролирующих материалов, обладающих высокой погрешностью педагогических измерений [8]. О значимости данных видов ошибок свидетельствует тот факт, что величина только случайной ошибки, вызванной применением несовершенных КИМ, при проведении в 2004 г. ЕГЭ по отдельным предметам могла достигать 14 баллов на 100-балльной шкале [12].

Таким образом, процесс измерения уровня подготовленности является неточным, поскольку сопровождается рядом систематических и случайных ошибок измерения. Совокупное значение этих ошибок может достигать 30 % и более от максимального значения измеряемой величины, что является недопустимым.

Ранее упоминалось, что нормативные документы, регламентирующие прием в государственные вузы Российской Федерации, не определяют возможности учитывать при зачислении профессиональную ориентированность поступающих, и их личностные качества, характеризующие успешность социализации в вузе и в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, существующая практика приема в государственные вузы РФ только по результатам различных экзаменационных испытаний не обеспечивает зачисление наиболее способных граждан, подготовленных к освоению образова-

тельных программ. Несовершенство нормативной базы приема и существующей практики приводит к зачислению в вузы на места, финансируемые из федерального бюджета, лиц, имеющих высокие результаты ЭИ, но не профессионально ориентированных и, следовательно, не способных осваивать программу подготовки по избранной специальности, и не готовых к будущей профессиональной деятельности.

Проблема обеспечения качества приема в вуз вытекает из возможности участия поступающего в конкурсе на неограниченное количество специальностей (направлений подготовки). В этой ситуации нередки случаи, когда поступающий, не прошедший по конкурсу на гуманитарные специальности, поступает на специальность (направление) технического или физико-математического профиля, при этом, «вытесняя» из конкурса профессионально ориентированного абитуриента, но набравшего меньший балл по сравнению с абитуриентом – «гуманитарием». При этом нет никаких гарантий, что поступивший абитуриент мотивирован к обучению, поскольку сам выбор определялся лишь желанием «поступить куда-нибудь». Причина этого явления кроется в отсутствии целенаправленной профессиональной ориентации школьников. Многие молодые люди впервые задумываются о выборе профессии буквально накануне получения аттестата зрелости или при подаче документов вуз. В этом случае мотивацией к поступлению в вуз являются следующие факторы:

- для значительной части абитуриентов мужского пола поступление в вуз рассматривается как способ избежать службы в Вооруженных Силах РФ;
- необходимость удовлетворения «запросов» родителей на обучение своего ребенка на престижном факультете;
- ажиотажный спрос на получение образования по «престижным» специальностям и направлениям подготовки (типа экономика, менеджмент, юриспруденция и пр.).

В качестве примера можно привести данные обучения математике студентов первого курса РТФ ТУСУРа различных лет обучения (табл. 4). Ее данные свидетельствуют, что около 23 % поступивших, получивших на вступительных испытаниях оценку 5 по математике (75 баллов и более из 100 возможных) получают на экзамене оценку – 2, а от 30 до 40 % оценку – 3. Вместе с тем, от 8 до 16 % поступавших, получивших на вступительных испытаниях оценку 3 по математике (55 баллов и ниже), получают на экзамене оценку – 4.

Другим примером служат данные текущей успеваемости студентов Томского Политехнического университета (табл. 3), где 69 человек из 941 поступивших (12,6 %), получивших на вступительных испытаниях оценку – 5, по результатам рубежного контроля получили – 2. И наоборот, 16 человек из 146 поступивших (11 %), получивших на вступительных испытаниях оценку – 3, по результатам рубежного контроля получили – 5, а 25 человек из 146 поступивших (17,6 %), получивших на вступительных испытаниях оценку – 3, по результатам рубежного контроля получили – 4. Зачисление молодежи, не ориентированной на получение образования по данной специальности, снижает общий настрой на обучение в группах студентов, что в свою очередь увеличивает процент отчисления на первых курсах обучения.

Таблица 4. *Результаты обучения студентов первого курса радиотехнического факультета ТУСУРа*

2002 г.												
Экз. оценка	Поступившие с оценкой – 5 по итогам сессии				Поступившие с оценкой – 4 по итогам сессии				Поступившие с оценкой – 3 по итогам сессии			
	осень	%	весна	%	осень	%	весна	%	осень	%	весна	%
2	40	23,8	49	29,2	18	39,1	14	30,4	8	66,7	5	41,7
3	68	40,5	49	29,2	16	34,8	16	34,8	3	25,0	2	16,7
4	39	23,2	31	18,5	7	15,2	3	6,5	1	8,3	1	8,3
5	13	7,7	15	8,9	2	4,3	2	4,3	0	0,0	0	0,0
2003 г.												
Экз. оценка	Поступившие с оценкой – 5 по итогам сессии				Поступившие с оценкой – 4 по итогам сессии				Поступившие с оценкой – 3 по итогам сессии			
	осень	%	весна	%	осень	%	весна	%	осень	%	весна	%
2	21	23,6	23	25,8	27	33,8	26	32,5	22	53,7	18	43,9
3	28	31,5	22	24,7	36	45,0	34	42,5	8	19,5	5	12,2
4	31	34,8	29	32,6	9	11,3	8	10,0	6	14,6	7	17,1
5	7	7,9	8	9,0	3	3,8	3	3,8	0	0,0	2	4,9
2004 г.												
Экз. оценка	Поступившие с оценкой – 5 по итогам сессии				Поступившие с оценкой – 4 по итогам сессии				Поступившие с оценкой – 3 по итогам сессии			
	осень	%	весна	%	осень	%	весна	%	осень	%	весна	%
2	16	23,2	21	30,4	25	25,0	35	35,0	30	50,0	26	43,3
3	21	30,4	15	21,7	31	31,0	20	20,0	15	25,0	15	25,0
4	25	36,2	22	31,9	36	36,0	29	29,0	10	16,7	8	13,3
5	2	2,9	2	2,9	2	2,0	3	3,0	0	0,0	1	1,7

Все вышеизложенное свидетельствует о недостаточной эффективности существующей системы отбора в учреждения высшего и среднего профессионального образования и невозможности реализации прав ряда граждан, гарантированных им Законом об образовании РФ.

Возникает вопрос о том, что нужно сделать, чтобы повысить качество приема в государственные вузы.

Рассмотрим системы отбора в вузы, принятые в различных странах мира [9. С. 160–163]. Их анализ показывает, что каждое государство решает проблемы отбора в высшие учебные заведения своим особым образом, учитывающим национальные и культурные традиции данного государства, а также использует собственные теории и методики оценки подготовки выпускников школы к обучению в вузе.

Общим для всех систем отбора является:

- рассмотрение не только результатов вступительных испытаний профильной направленности, но и других показателей: результатов успеваемости в школах (США, Германия, Франция, Кувейт), дополнительных экзаменов (Германия, Франция, Эстония), рекомендаций (США), психологического тестирования (Израиль);
- использование для проведения процедуры оценки знаний независимых внешних организационных структур.

Также можно отметить общие тенденции в оценке результатов обучения в большинстве стран мира:

а) Переход от бихевиористкой к когнитивной точке зрения на обучение и оценку:
   - от пассивного ответа на заданный вопрос к активному конструированию содержания ответа;
   - от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке;
   - внимание к метапознанию (самоконтролю, общеучебным умениям) и умениям, связанным с волевыми проявлениями личности (мотивацией и другими сферами, влияющими на процесс обучения и учебные достижения);
   - изменение значения понятий «знающий» и «умеющий», отход от рассмотрения этих понятий как некоторого накопления изолированных фактов и умений к пониманию «знающий» и «умеющий» как способный применять и использовать знания и умения в измененных условиях.

б) Изменение формы оценки: переход от письменной проверки (*paper and pencil assessment*) к аутентичной проверке, включающей:
   - оценку достижения стандартов, известных учащимся;
   - оценку индивидуальной динамики достижений;
   - экзаменационные задания, у которых не только один правильный ответ.

в) Изменение характера оценки: от единовременного измерения к «портфолио» (оценке работ, выполненных учащимися за определенное время) как основы для: оценки, проводимой учителями; самооценки учащихся; оценки, проводимой родителями.

г) Переход от оценки только одной составляющей образовательных достижений (например, только учебной) к одновременной оценке многоаспектной системы достижений и способностей.

д) Оценка умений работать в коллективе; оценка результатов групповой работы.

В большинстве стран мира создаются национальные службы контроля результатов образования и мониторинга его качества.

В связи с этим, становятся очевидными направления совершенствования системы конкурсного отбора в вузы Российской Федерации:

1. Переход к единой системе оценивания результатов учебных достижений.
2. Создание Федерального банка стандартизированных экзаменационных заданий в целях формирования экзаменационных билетов.
3. Создание независимых организаций для проведения процедур оценки качества знаний.
4. Использование для конкурсного отбора ряда дополнительных параметров (резюме, рекомендации, портфолио и т. д.), характеризующих профориентированность и личностные качества поступающих, характеризующие успешность социализации в вузе и в будущей профессиональной деятельности.
5. Создание системы информирования поступающих об учебных заведениях, их направлениях подготовки и специальностях, местах работы выпускников и их сфере деятельности, особенностях поступления, а также текущей конкурсной ситуации на избранной ими специальности.
6. Совершенствование нормативно-правовой базы, регламентирующей прием в государственные образовательные учреждения высшего и среднего специального профессионального образования РФ.

В заключение отметим, что проблемы обеспечения качества приема и направления совершенствования системы конкурсного отбора поступающих в вузы Российской Федерации, обозначенные в настоящей статье, должны решаться комплексно, начиная с изменения нормативной базы приема. У вузов должно быть право использовать для зачисления поступающих не только результаты учебных достижений, но и результаты оценивания профориентированности и личностных качеств поступающих, характеризующих успешность их социализации в вузе и в будущей профессиональной деятельности. Эти возможности позволят обеспечить зачисление наиболее способных граждан, подготовленных к освоению образовательных программ и повысить качество подготовки специалистов в вузах РФ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. – М.: Логос, 2002. – 160 с.
2. Пешель М. Моделирование сигналов и систем // Под ред. Я.И. Хургина. – М.: Мир, 1981. – 304 с.
3. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Педагогическое тестирование как измерение. Ч. 1. – М.: Центр тестирования Мин-ва образования РФ, 2002. – 128 с.
4. Handbook of Modern Item Response Theory // Editors W.J. Van der Linden, R.K. Hambleton. – N.Y.: Springer-Verlag, 1997. – 510 p.
5. Rasch Models. Foundations, Resent Developments and Applications // Editors G.H. Fisher, I.W. Molenaar. – N.Y.-Berlin: Springer-Verlag, 1995. – 436 p.
6. Wrigt B.D., Stone M.N. Best Test Design. – Chicago: Mesa Press, 1979. – 223 p.
7. Овчинников В.В. Оценивание учебных достижений учащихся при проведении централизованного тестирования. – М.: Центр тестирования Мин-ва образования РФ, 2001. – 28 с.
8. Пермяков О.Е., Илюхин Б.В. Проблемы и задачи формирования контингента студентов вузов в условиях ЕГЭ // Формирование контингента инженерно-технического вуза: мировой опыт и основные тенденции совершенствования: Труды Междунар. симп. – Томск: Изд-во ТПУ, 2004. – 184 с.
9. Ковалева Г.С. Особенности национальных экзаменов в ряде стран мира // Народное образование. – 1999. – № 18. – С. 89–123.
10. Управление качеством образования // Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 376 с.
11. Ефремова Н.В. Учебные достижения как объект тестирования и показатель качества в образовании // Вопросы тестирования в образовании. – 2004. – № 9. – С. 39–50.
12. Овчинников В.В. О точности результатов ЕГЭ 2004 г. // Развитие тестовых технологий в России: Тез. док. VI Всерос. научно-методической конф. – М.: Центр тестирования Мин-ва образования РФ, 2004. – С. 105–106.

Поступила 29.06.2006 г.

УДК 378.14(571.16)